

Equipe: Grupo Acolhendo Alunos em Situação de Exclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. (Via Atlântica: Perspectivas Fraternas na Educação de Jovens e Adultos entre Brasil e Moçambique). **PROCESSO** 491342/2005-5 – Ed. 472005 Cham. 1/Chamada. **APOIO FINANCEIRO:** CNPq e UNESCO

Education , diversité et espaces de création à l'école

Jean Biarnès

RÉSUMÉ

Le sujet du texte est l'éducation en rapport avec la diversité humaine dans le processus de construction de l'identité et des apprentissages. Tout fait humain est par essence complexe et ne peut être réduit à une simple lecture, à une simple explication théorique. Pour chaque « fait humain », il n'existe pas une « Vérité » unique, il existe des points de vue en rapport avec la diversité culturelle, sub-culturelle et singulière des sujets.

Diversité n'est pas hétérogénéité, c'est à dire que nous ne sommes pas devant des objets de natures différentes, mais devant des objets qui sont liés et interdépendants (l'hétérogénéité renvoie à des natures différentes). La diversité est source de vie pour l'humanité à condition qu'idéologiquement elle ne soit pas érigée en hétérogénéité des groupes humains, cause d'un communautarisme destructeur. L'école doit garantir cela au sein de la classe.

L'identité du sujet est toujours en construction et reconstruction en fonction des différents rapports à « l'autre ». Elle est en même temps miroir de l'image de soi et miroir de l'image d'un autre. Chaque être humain est « différent et pareil » mais chacun se réfère à sa culture (ou/et subculture) d'appartenance pour décrypter le réel et donc le comprendre différemment de l'autre. Ceci renvoie l'enseignant à l'obligation de comprendre comment les enfants peuvent analyser de manières différentes les situations qu'il produit et non à penser que tous les apprenants les comprennent de manière identique.

Mais « L'autre », essentiel dans notre construction, nous fait d'abord peur.

L'identité du sujet est porteuse des représentations de soi, des processus de permanence et de transformation et aussi, organisatrice des représentations de ce qui n'est pas soi. Il faut donc toujours se détacher d'une partie de soi pour construire l'extérieur pour fonder la différence, comme fait le jeune enfant pour sortir de la symbiose d'avec la mère. L'autre fait peur parce qu'il menace notre permanence mais aussi parce qu'il est une partie de ce que nous avons été.

L'espace de création est un espace intermédiaire où chacun peut négocier ces difficultés et apprendre de lui même et de l'autre, ce qui, pédagogiquement parlant, est propre à contenir toutes les conditions indispensables aux apprentissages.

Mots clé: diversité, espaces de création, identité.

Título em português: EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E ESPAÇOS DE CRIAÇÃO NA ESCOLA

RESUMO

O texto trata de aspectos de educação em relação à diversidade humana, dentro do processo de construção da identidade e a aprendizagem. Todo o fato humano é por essência complexo e, portanto não pode ser limitado a explicações e leituras teóricas. Para cada "fato humano" não existe uma única verdade, existem pontos de vista que remetem à diversidade cultural, sub-cultural e singular dos sujeitos.

Diversidade não é sinônimo de heterogeneidade, isso significa que não estamos diante de objetos de naturezas diferentes, mas de objetos ligados e interdependentes (a heterogeneidade remete a naturezas diferentes). A diversidade, universalidade cultural, é a fonte de vida da humanidade, desde que, ideologicamente ela não seja supervalorizada. Assim, a escola deve ser a garantia de que a diversidade dos alunos não se institua em uma heterogeneidade de grupos.

As diferentes relações com “os outros” fazem com que a identidade do sujeito esteja sempre em construção e re-construção e ela é ao mesmo tempo espelho do mesmo e espelho de um outro. Cada ser humano é “diferente e ao mesmo tempo parecido”, mas cada um é capaz de se referir e de compreender um fato diferentemente do outro (se referindo à sua própria cultura ou sub-cultura para descrever o real), o que leva a pensar como as crianças podem analisar de maneiras totalmente diferentes situações que são produzidas pelo professor no momento em que ele pensa que todos os alunos a compreendem de maneira idêntica.

Mas, “outro” essencial na nossa própria construção, primeiro nos causa medo.

A identidade do sujeito é portadora de representações de si, de processos de permanência e de transformação, além de organizadora de representações do que não é ela. Nessa construção, é necessário se destacar de uma parte de si para construir o exterior, para fundar a diferença, assim como a criança pequena faz para sair da simbiose com a mãe. O outro causa medo porque ameaça nossa permanência e também porque é uma parte do que fomos.

O espaço de criação é um espaço intermediário onde cada um pode negociar suas dificuldades e aprender consigo mesmo e com os outros, o que, pedagogicamente falando, pode conter todas as condições próprias para a aprendizagem.

Palavras-chave: diversidade, espaços de criação, identidade.

Título em inglês: EDUCATION, DIVERSITY AND SPACES OF CREATION IN THE SCHOOL

ABSTRACT

This text is about some aspects of education in relation to the human diversity, in matter of the process of identity construction, and to the apprenticeship. Every human fact is essentially complex and it cannot be limited to theoretical lectures and explications. For each “human fact” there is not an only truth. There are many points of view about the cultural, sub-cultural and individual diversity.

Diversity is not a synonym of heterogeneity. It means that we are not talking about objects of different natures, but connected and interdependents objects (the heterogeneity remits to different natures). The diversity, cultural universality, is the humanity life’s fountain since it is not ideologically superestimated. Therefore, school should be the guarantee of the students’ diversity instead of a groups’ heterogeneity instituted.

The different relationships with the “others” promote a constant construction and re-construction of the subject’s identity in order to it is a mirror of itself and a mirror of the other at the same time. Each human being is “different and similar at the same time”, but each one is able to be relative to and to comprehend a fact differently of another one (having a bearing on his own culture or sub-culture to describe the real). It guides us to think about how children can analyze in such different ways the situations produced by the teacher when he thinks that every children understand him identically.

However, the “other” essential to our own construction, firstly scare us.

The subject's identity is carrier of representations of itself, of permanency and transformation processes, besides being organizer of representations about what identity is not. In that construction is necessary to focus one part of itself to construct the exterior, to fund the difference as well as the little child acts to get free from the symbiotic relation with his mother. The other scares us because he exposes to danger our permanence and he is also a part of what we were once.

The space of creation is an intermedial space where each one can negotiate his own difficulties and to learn with himself and with the others what pedagogically can enclose all the adequate conditions to the apprenticeship.

Index Terms: diversity, identity, space of creation.

1 De l'essentielle différence entre “diversité et “hétérogénéité”: la conception d'une universalité humaine

Tout fait humain est par essence complexe et ne peut être réduit à une simple lecture, à une lecture unique (DEVEREUX, 1972; MORIN, 1990). Penser que nous pourrions épuiser un objet en sciences humaines même si nous l'abordions par des aspects différents de sa complexité relèverait d'une position de toute puissance. Le réel est si complexe que ce que nous pouvons penser être le réel n'est qu'une partie infime de celui-ci, n'est qu'illusion. C'est bien ce que nous a démontré Lacan dans la dernière partie de ses travaux. De plus, lire un fait humain à travers une grille théorique met en ordre l'un de ses aspects mais en même temps introduit de nouveaux désordres sur d'autres parties de cette réalité (BACHELARD, 1947)¹.

En posant cela nous pouvons cerner l'objet de la diversité humaine par une chaîne de conséquences:

- Si un objet en sciences humaines n'est jamais épuisé par les lectures théoriques que l'on peut en faire, la première conséquence c'est qu'aucune Vérité ne peut prétendre expliquer un objet dans ce champ.
- Si “La Vérité” sur un objet n'existe pas, la seconde conséquence pourrait s'énoncer ainsi: “si nous avons “une” compréhension d'un fait humain, il en existe nécessairement au moins une autre, et nous sommes, de facto, dans une diversité des points de vues qui renvoie à la diversité des références, qui renvoie à la diversité des cultures² et des sujets”.

¹ Si, par exemple, les grandes paralysies hystériques ont quasi disparu du paysage de la psychopathologie c'est bien parce que les travaux de Janet, Charcot et Freud en ont donné une lecture si claire qu'elles ne pouvaient plus être le masque de traumatismes sexuels vécus par les sujets. Ce faisant, aujourd'hui, ces traumatismes se donnent à lire par d'autres symptômes

² le concept de culture est pris dans ce texte dans son acception anthropologique (cf. C. Levi-Strauss)

- Enfin, si, lisant un fait humain à partir d’une grille de compréhension nous mettons autant d’ordre que de nouveaux désordres, cela signifie que **“diversité n’est pas hétérogénéité”**, c’est à dire que nous ne sommes pas devant des objets de natures différentes, mais devant des objets qui sont liés et interdépendants alors que l’hétérogénéité renvoie à des natures différentes. Ainsi nous rejetons par exemple la définition de “la liberté” qui dit “qu’elle s’arrête là ou la liberté de mon voisin commence”³. Cette définition ferait de la liberté une “propriété privée” qui se juxtaposerait en mosaïque à toutes les autres “libertés-propriétés-privées”. Au contraire nous pourrions définir la liberté en affirmant que “je ne peux être libre si un homme sur terre ne l’est pas”, et cela quelles que soient les différentes définitions de la liberté individuelle selon les cultures du monde. Reconnaître cette interdépendance des diversités culturelles et individuelles renvoie, dans un semblant de paradoxe, à la nécessaire conception d’une universalité humaine dont se passe totalement une conception basée sur l’hétérogénéité. Si nous reprenons l’exemple du concept de liberté tel que défini ci-dessus, il est impossible qu’un groupe humain dans sa diversité reconnue définisse la liberté comme étant celle de pouvoir tuer son voisin. A oublier les bases de cette universalité humaine nous sommes rejetés sur l’hétérogénéité des différences, sur le communautarisme et les affrontements des groupes. Si cela est vrai dans le monde global, cela est aussi vrai en classe.
- Nous affirmons donc que cette diversité est toujours à référer à une universalité humaine, non pas dans une recherche d’homogénéisation des cultures, mais au contraire en affirmant que la diversité/universalité culturelle est la source de vie de l’humanité (BIARNÈS, 1992, 1995, 1999). Les détracteurs de cette universalité porteuse des diversités, creusent la tombe de l’humanité entière car ils ouvrent le chemin à la prise de pouvoir d’un groupe culturellement, économiquement fort et qui pourrait devenir par les aléas de l’histoire la super-puissance mondiale en imposant ses seuls lectures du monde. Niant cette universalité-diversité humaine ils imposent une universalité-totalitaire. Il pourrait en être de même dans le microcosme scolaire si nous comprenions la diversité des apprenants comme une hétérogénéité de population. Au contraire, l’école doit être le garant que la diversité des apprenants ne s’institue pas en une hétérogénéité des groupes.

Au sein de la classe, la diversité des apprenants entre eux, et entre eux et les enseignants implique que ce que pense l’un interroge l’autre, *ce que pense l’un est essentiel à l’autre* parce que toutes les approches d’un même objet participent à la compréhension de la nature de cet objet.

2 Diversité et construction identitaire

³ référence à la déclaration des droits de l’homme en France

Si la conception que se fait l'autre de l'objet que nous travaillons ensemble m'est essentielle, cela implique que ce sur quoi je m'identifie est toujours en construction et reconstruction en fonction des mes différents rapports à l'autre. L'identité est donc par nature toujours en devenir parce que notre identité est en même temps miroir du même et miroir d'un autre. Je me reconnais dans une permanence de ce que je suis, mais je dois me reconnaître EN MEME TEMPS dans ce que j'ai été et dans ce que vais devenir. Nous travaillons en ce moment dans une structure expérimentale en France, faite pour essayer de re-scolariser des jeunes qui ont abandonné leur scolarité, ce que nous nommons "les décrocheurs", ceux qui décrochent de l'école. Ces jeunes ont fait des graffiti sur des murs et j'ai relevé ce poème d'une jeune fille de 19 ans:

De l'autre côté du miroir
un regard me traverse,
De l'autre côté du miroir
un regard me dévoile
à moi-même.
Mon image, ce que les autres perçoivent,
je l'ai choisie, je l'ai jouée
et, souvent je l'ai pleurée,
mais toujours je l'ai gardée intacte
fidèle à elle même, fière et dure
ne pouvant plier aux aléas de la vie
De l'autre côté du miroir,
Un autre moi-même, presque une étrangère
Qui me contemple.
De l'autre côté du miroir peut-être simplement une partie de moi
Puisque le reste de mon être est
De l'autre côté de mon cœur,
De l'autre côté de ma plume.
L.S.

Ce poème nous montre qu'en nous il y a bien du même, ce que le miroir me renvoie comme image de moi, mais aussi de l'étranger, ce qu'il y a derrière le miroir ce qui est en même temps "ce que je ne suis plus et ce que je pourrais devenir", c'est à dire ce qui est encore du non-moi, ce non-moi étant de l'ordre de l'autre et de l'ordre de ce qui a été en moi.

Nous espérons montrer ainsi combien chaque être humain est "différent et pareil" mais que chacun, même s'il se réfère à une culture, appréhende, comprend un fait différemment de l'autre. Ceci nous renvoie aux situations d'apprentissages pour essayer de comprendre comment les enfants peuvent analyser de manières totalement différentes

des situations qui sont produites par le maître alors que ce dernier pense que tous les apprenants la comprennent de manière identique.

Si nous regardons plus précisément les stratégies d'apprentissage, la diversité peut alors s'analyser en référence à la psychologie cognitive en montrant comment nous fonctionnons à partir de formes d'intelligences différentes et de stratégies d'apprentissage variées dans leurs formes et leurs "outillages" (GARDNER, 1997, BIARNÉS, 1998). De cette approche de la diversité nous pouvons poser le problème de l'école qui, dans les sociétés du nord-industrialisé, ne fait référence qu'à l'intelligence hypothético-déductive, qu'à la pensée rationnelle, alors que nous pensons essentiellement par analogies et par images mentales lorsque ce n'est pas par la pensée magique ou la pensée par clivage (BIARNÉS, 1998).

3 Diversité/altérité et peur de l'autre:

Reconnaître et travailler avec ce concept de diversité nous engage à en percevoir les difficultés. Il nous faut comprendre aussi, pour pouvoir le traiter dans l'espace pédagogique, pourquoi l'Autre, qui, essentiel à notre propre construction, nous fait d'abord peur, pourquoi les différences nous inquiètent voire nous angoissent.

La réponse que je ferais à cette question me fait aborder ce problème en liant diversité/altérité, avec permanence et transformation identitaire. Ma grille de référence sera l'anthropologie psychanalytique à partir de Freud dans "malaise dans la civilisation, de Geza Roheim dans "psychanalyse et anthropologie" et de Georges Devereux dans "ethnopsychiatrie complémentariste", et j'aurai encore l'immodestie de citer mon dernier ouvrage "universalité, diversité et sujet dans l'espace pédagogique".

La diversité est pour moi la symbolisation de la différence. Or la différence, l'étranger, renvoie à des représentations et des ressentis a priori négatifs. Pour mieux comprendre ce phénomène nous nous devons d'approfondir un peu ce qui peut être constitutif de la différence. La différence s'enracine sur trois opposés précis et irréductibles parce biologiques,

- le premier est "humain/non-humain",
- le second est masculin/féminin
- le troisième "jeune/agé".

Ces trois opposés ont bien servis dans l'histoire des affrontements entre communautés humaines. Pour justifier l'ordre esclavagiste et la traite des noirs d'Afrique, l'église catholique et romaine a déclaré en 1501 que les "noirs n'avaient pas d'âmes". Ce

n'était donc pas des humains et on pouvait les traiter comme des animaux. Dans les registres des maîtres esclavagistes dans les antilles françaises, avant 1685 les noirs mis en esclavages étaient répertoriés en têtes de bétail et après 1685 comme des meubles, en tout cas comme des non-humains. Le nazisme en Europe a traité les populations juives, tziganes ou handicapés comme des sous-hommes auxquels on pouvait donc faire tout subir.

Dans l'histoire de l'humanité la femme a été également pendant tout un temps considéré comme sous-humain et on le voit encore dans certaines cultures du monde actuelle.

Enfin est-ce que le jeune enfant est un humain? Quand la religion catholique disait qu'un enfant non baptisé ne pouvait être enterré dans la terre bénie du cimetière, elle considérait par là même que l'enfant avant le baptême était porteur des seules qualités animales et non humaines. On peut penser aussi qu'au Brésil il y a encore peu, le statut de l'enfant était assez proche de cette vision ce qui légitimait pour certains de pouvoir tuer les enfants des rues vivant comme des animaux. Il en va de même pour les "vieux" qui dans certaines cultures doivent aller mourir seuls dans les endroits les plus reculés en montagne.

Ces trois opposés portent en eux permanence et changement. On naît humain sexué biologiquement parlant mais notre sexualité se construira notre vie durant selon nos rapports à l'autre. Ces rapports sont construits symboliquement par "la culture" de nos groupes d'appartenance autant que par notre réactivité à cette culture..

Revenons sur le concept de culture. Nous posons que c'est l'ensemble des significations symboliques partagées par un même groupe humain pour pouvoir décrypter le réel, pour pouvoir donner sens au réel (Cf. LEVI-STRAUSS). En conséquence de quoi, la culture organise les représentations qu'elle se fait d'elle même ainsi que des processus organisateurs de sa permanence et de ses transformations. Ce faisant elle construit donc les représentations qu'elle se fait de ce qui n'est pas elle, de la différence, de ce qui lui est étranger.

Nous pouvons dire la même chose de l'identité du sujet en tant que porteuse des représentations de soi, des processus de permanence et de transformation et donc organisatrice des représentations de ce qui n'est pas soi, de ce qui est différent, de ce qui est étranger.

Je reprends la formule que j'ai donnée dans "universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique"⁴ et qui définit bien que l'identité est en même temps permanence et changement: "être c'est faire de mon être du non-être et être en mon être du non-être".

Ceci est valable pour "l'être d'une culture" ou "l'être d'un individu".

De ceci nous pouvons en déduire deux conséquences très importantes:

- 1) nous nous construisons à partir du non-être c'est à dire à partir de l'ETRANGER, du DEHORS DE SOI
- 2) nous avons fait auparavant l'expérience de cet étranger, de ce hors soi, LE HORS SOI A D'ABORD ETE UN EN-SOI

Reprenons le premier point: en partie au moins, la culture et l'identité se forment à partir de ce qui n'est pas contenu en soi, mais à partir de ce qui est à l'extérieur de soi, de ce qui est différent, le non-être. La différence est en ce sens constitutive de la culture et de l'identité individuelle. On se construit dans et par le regard de l'autre alors que dans le regard du même on se noie et l'on meurt, le mythe de Narcisse est là pour nous le rappeler. Nous pourrions également reprendre le mythe d'Ulysse dans sa construction identitaire faite de ses contacts avec les cyclopes et les sirènes après avoir été chez Eole, Circé, Thirésias et Hadès.

Ce mythe est très clair, car lorsque qu'Ulysse rentre chez lui, il est construit en tant qu'homme à partir de ce chemin initiatique qui lui fait rencontrer la diversité des dieux et des hommes.

Mais ce qui me paraît important aussi dans ce mythe c'est que Ulysse, avant de se séparer de ses hôtes, séjournent avec eux dans une certaine communauté de vue ou d'intérêt. Il acquière à chaque fois une nouvelle modalité d'être et de penser le monde, modalité qu'il doit transformer, donc partiellement rejeter au contact d'une nouvelle expérience. On retrouve ainsi la parole de Freud qui dit que "ce qui est étranger au Moi, ce qui se trouve à l'extérieur, lui est d'abord identique".

Le second point nous amène alors à souligner qu'il nous faut donc en premier se détacher d'une partie de soi pour construire l'extérieur, pour fonder la différence. C'est bien ce que fait le nourrisson pour sortir de la symbiose d'avec la mère. Cette "sortie" d'une partie de soi engendre le déplaisir. A la différence, à l'étranger sont donc irrémédiablement liées une sensation de déplaisir et une représentation négative. *Le "non-moi" est du "non-bon", du "non-plaisir"*. De même puisqu'il faut rejeter à l'extérieur, puisqu'il faut couper d'avec une partie de soi, le non-moi est aussi porteur de

⁴ L'Harmattan, Paris, 1999.

représentations de “non-lien”. On peut même dire que l’éprouvé de la différence est marqué, aussi a priori, par l’éprouvé de la violence, celle qui est inévitablement attachée à tout acte d’exclusion et de rejet.

Comment alors traiter cette violence fondamentale?

On peut définir trois modalités à ce niveau:

- La première est de réintégrer, au moins en partie en soi “ce qui est d’abord identique au Moi”. C’est ce qui fonde en partie l’amour et l’amitié, qui sont en priorité aimer ce que l’autre vous renvoie de soi même. En fait c’est réinvestir positivement ce que nous avons dû exclure de nous même et qui nous paraît alors menaçant.
- La seconde est la dénégaration de cette violence ce qui revient à ne donner aucune réalité à la différence. En effet, nier cette violence c’est nier les conflits intrapsychiques et interpersonnels, c’est faire comme si il n’y avait plus qu’une seule unité humaine idéale. En niant la violence, on nie les conflits et on dénie alors au sujet son existence, car on lui barre tout possibilité de dire sa subjectivité et donc d’être. Ce mécanisme est particulièrement visible à l’école où, pour donner “l’égalité des chances” aux enfants on nie les différences en proposant un seul cursus pour tous. Sur un travail que nous faisons dans des écoles de la banlieue sud de Paris, travail de recherche lié avec l’USP nous avons pu montrer que l’école française est basée sur un évitement total d’une vision qui pourrait faire dire que l’école fait violence aux enfants. Elle est aveugle à tout conflit école/enfant et ne retient bien sûr que le conflit enfant/école. Dans un autre programme, européen celui-là, j’ai été le seul expert européen à introduire cette notion de la violence de l’école perpétuée sur l’enfant. Mais on voit bien que nier cette violence, c’est nier le conflit, c’est nier la diversité et nier la diversité c’est dénier à l’autre son droit d’exister en tant que sujet désirant.
- Enfin la troisième voie de traitement de cette violence est l’intellectualisation de la différence qui transforme les affects négatifs en “indifférence à l’autre”. Ainsi, suivant des exemples que j’ai eu à traiter en tant que psychologue dans l’école, un enseignant peut en tant que parent être totalement et affectivement opposé à une orientation/excluante de son enfant en classe spécialisée ou en cycle cours d’étude, et réclamer une orientation dans les mêmes circuits d’exclusion pour tous les enfants qui le gênent en classe. Pour ces derniers, l’élève n’est pas un enfant, c’est un objet de la situation scolaire, et comme le maître blanc pouvait mutiler sans

remord un esclave rangé au rang d'animal, l'enseignant peut désincarner un enfant pour traiter sans affect de sa place dans le système scolaire, comme il discuterait de la place d'un meuble.

4 L'espace pédagogique comme espace de création:

Si l'espace pédagogique se doit de défendre la prise en charge de la diversité des apprenants afin d'éviter qu'il ne devienne constitué de groupes hétérogènes, si ce même espace doit travailler avec cette diversité pour assurer la construction identitaire du sujet désirant, s'il doit en plus prendre en compte les diverses stratégies d'apprentissage et les différentes manières de donner sens au monde qui sont celles des acteurs, apprenants et enseignants, le constituant et si chacun doit trouver un sens à ce qu'il fait dans cet espace, comment répondre à toutes ses exigences en même temps?

La première idée qui vient à l'esprit des enseignants, pire aux formateurs d'enseignants, comme réponse à cette question est de se dire "il faut bien comprendre toutes ces diversités avant de pouvoir travailler avec". Alors on va faire des "bilans de situations" croyant pouvoir appréhender ainsi où en est un sujet dans son parcours d'apprentissage. En fait on mesure ce que la culture dominante, celle de l'école, peut repérer de ce parcours, mais jamais ce que l'apprenant a pu acquérir, par ses stratégies personnelles ne relevant pas de la culture scolaire sur laquelle sont construits les outils d'évaluation. C'est un premier leurre, nous ne pouvons pas voir a priori ce que sait un apprenant sur un objet de savoir que nous avons à travailler.

Cette même idée pousse les enseignants, et pire, les formateurs d'enseignants à dire qu'il leur faut connaître le passé de l'apprenant ainsi que son environnement actuel. Les "dossiers" sont là pour renseigner, ou du moins le croit-on? Comment on été fait les dossiers? Sur quelle idéologie? En France dans un dossier pour les enfants de l'école primaire, est faite une recherche sur l'habitat de la famille. Quatre catégories sont proposées à l'acteur social qui doit le remplir: habitat rural, habitat urbain classique, habitat urbain "grands ensembles" et habitat "marginal". Cette dernière catégorie est explicitée en : taudis, caravane, péniche. Est-ce que le château de 17 pièces ou un appartement de 800m² pour une famille de 3 personnes n'est pas un habitat marginal ? On voit bien que ces "dossiers" sont "orientés" idéologiquement parlant. Que va pouvoir penser l'enseignant de ce qui est inscrit sur un apprenant dans ce type de recueil d'informations? Que va-t-il en faire? Quelle image il va-t-il se faire "a priori" de l'apprenant? (ROSENTHAL, "pygmalion à l'école").

Enfin, cette même idée semble impliquer que l'enseignant devrait connaître les diverses cultures des apprenants. Dans une école sur laquelle nous travaillons en France il y a des enfants originaires de 27 cultures différentes. Si tant est qu'apprendre une culture soit possible, ce que nous ne croyons absolument pas, l'enseignant qui devrait apprendre 27 cultures différentes y passerait une bonne partie de sa vie !

Poser la question en ces termes rend le problème insoluble, et c'est ce qui explique en partie la position d'indifférence à l'autre, présente dans l'univers scolaire et que nous avons notée ci-dessus.

Si poser le problème en ces termes amène à une impasse, alors posons le autrement. Posons une bonne fois pour toute que ces différences existent au sein de tout groupe et en particulier dans tout espace pédagogique. Posons une fois pour toute que les apprenants apprennent de façon différentes, avec des stratégies différentes, avec des manières différentes de comprendre le réel.

Ceci posé, disons à l'enseignant qu'il ne doit pas se tourner vers le passé des apprenants, mais qu'il a à construire une histoire dans le futur avec eux et que la bonne question à se poser est alors de se dire "comment puis-je faire pour que ces différences s'enrichissent les unes des autres dans la construction d'un futur commun?"

Certes poser cette question nécessite de la part de l'enseignant une acceptation de ce que nous avons dit au début de cet article: personne ne détient La Vérité sur un objet, mais chacun en possède une parcelle, plus ou moins importante, plus ou moins légitime, mais qu'il est essentiel, pour la construction de chacun, que la vérité partielle de l'un interpelle celle de l'autre.

Si les "vérités partielles" des uns et des autres doivent être mobilisées, il devient nécessaire de penser l'espace pédagogique comme un espace "ouvert" où l'expression de ces différences peut se développer, où elles peuvent se confronter et se négocier. En fait un espace où c'est le conflit d'idée qui en est la nature la plus profonde.

Peut-on réunir toutes ces conditions dans un espace "clos", c'est à dire un espace où tout a été pensé a priori par l'enseignant ? un espace où le cheminement de l'apprenant est balisé si strictement que celui qui n'entre pas dans l'objet de savoir par ce chemin est exclu d'une manière ou d'une autre?

La réponse est manifestement, non. Un espace pédagogique où toutes ces diversités peuvent se dire et s'interpeler ne peut pas être un espace "modelé" par avance par qui que ce soit, mais un espace qui va se constituer par les apprenants eux-mêmes, ce que nous appelons un "espace de création".

Dans cette espace il y a un objet que l'on doit construire "ensemble". Cet objet a été choisi par le groupe considéré. Nous renvoyons à l'exemple que nous avons publié, la construction par les élèves de l'école élémentaire d'une émission de radio d'une heure, chaque semaine, diffusée en partie en directe sur une antenne radio réelle existante et reconnue officiellement par le contrôle de l'audiovisuel français (BIARNÈS, 1992).

Cet objet doit être un objet "social réel", c'est à dire un objet qui va interpeler le monde extérieur à l'école, la société. Suivant en cela Paolo Freire, nous pensons en effet que l'on n'apprend pas pour apprendre, mais pour transformer sa position sociale. A l'intérieur de l'école l'enfant est socialement un élève avec tout ce que cela a de réducteur des potentialités du sujet. En construisant cet objet social réel, l'apprenant, tout en restant "élève", voit sa dimension sociale d'enfant vivant dans un quartier prise en compte.

Pour réussir la construction commune de cet objet, chacun doit expliciter ce qu'il a fait et mieux encore comment il l'a fait. Là chacun se dévoile, mais dans un dévoilement qui a du sens puisqu'il aide à la compréhension de sa production. Ce n'est pas le dévoilement de l'individu à travers un dossier ou à travers cette injonction qui est un véritable non-sens: dit moi ce que tu as fais auparavant, demande qui voile hypocritement la demande réelle "dit moi qui tu es".

Chacun avançant en se dévoilant permet à l'autre de se positionner face à la différence ainsi manifestée dans un contexte qui lui donne sens. L'altérité ne fait plus peur, elle est au contraire une aide à sa propre transformation à tous les niveaux, apprentissage comme identitaire.

L'espace de création est cet espace intermédiaire (WINNICOTT) dans lequel chacun peut apprendre de lui même et de l'autre, et qui, pédagogiquement parlant peut contenir toutes les conditions propres aux apprentissages:

- prise en compte du désir de chacun
- émergence de la connaissance de ses propres stratégies d'apprentissage
- étayages de celles-ci par les stratégies des autres
- négociations perpétuelles entre moi et l'autre, et entre moi et moi dans ce que je dois perdre pour pouvoir gagner d'autres savoirs
- construction du sens singulier et commun d'un cheminement transformatif
- sécurisation et confiance en soi

Enfin on perçoit bien que ce qui est au coeur de cet espace pédagogique construit comme un espace de création, est le conflit identitaire primordial de reconnaître en nous

que l'autre est fait de la même humanité, et que ce qui peut faire peur n'est qu'une partie de nous-même que nous pouvons au contraire réinvestir positivement. Investir positivement cette partie de nous et en retour investir positivement l'autre différent c'est donner, a priori, un statut positif à la diversité, c'est croire que l'autre, comme nous, a des potentiels dont nous pouvons profiter, comme lui va pouvoir profiter des nôtres.

J'ai l'habitude de dire que le seul critère que je mettrais pour sélectionner un candidat au métier d'enseignant c'est qu'il croit profondément, viscéralement aux possibilités positives de l'autre. Sans cette confiance a priori en l'autre, une personne ne peut travailler que sur de la matière inerte et pas avec de l'humain. Ce que je dis pour un enseignant est aussi vrai pour l'institution école. Une école qui ne croit pas en l'enfant, nie la diversité de ceux-ci et devient une institution qui n'est là que pour broyer les sujets, les tuer dans leurs potentialités, n'en faire que des clones uniformisés.

L'école qui serait une institution où ne vivraient que des sujets désirant, serait une école qui, vivant avec la diversité, aurait comme matériaux premiers à traiter les conflits d'idées entre maître et élèves, entre élèves entre eux. Ce serait une école qui travaillerait autant les apprentissages de bases que les compétences à être un citoyen dans la société de demain.

Ceci nécessite un changement radical dans la formation des enseignants et dans leur accompagnement. L'école entière est donc à repenser et nous nous permettons de proposer une clé pour cette nouvelle école, celle de vivre de la diversité. Dans notre dernier livre nous disions que l'école du XX^{ème} siècle avait été l'école de l'uniformité mais que celle du XXI^{ème} siècle devait être celle de la diversité, pour être celle de l'épanouissement des enfants ET des enseignants comme sujets.

5 Diversité et évolution d'un système scolaire:

Si nous analysons l'école en France, une question se pose: "pourquoi l'école ne se transforme-t-elle pas en ce sens?"

Ne faisons remonter l'histoire de l'école française qu'au moment où elle est devenue obligatoire et gratuite, c'est à dire l'école "Jules Ferry" de 1882. Cette école se donnait comme objectif de construire le "bon citoyen républicain" et en même temps "le bon ouvrier". Ainsi le législateur avait construit l'école sur un corpus de savoirs, référents à ces deux objectifs, et que tout enfant devait apprendre. C'était une école "totalement" inclusive dans un modèle unique, une école uniformatrice, l'école de la blouse grise que

tout le monde devait porter, l'enseignant comme les élèves. Ce modèle a cependant fonctionné assez bien jusque dans les années 1960 parce qu'il était inclus symboliquement dans une signification partagée par tous, "la promotion sociale". De plus les exclus de l'école n'étaient pas des exclus sociaux, il existait encore des métiers où ces exclus scolaires pouvaient trouver une insertion professionnelle satisfaisante. Tout ceci a été remis en cause pour plusieurs raisons dès les années 60/70.

Mais aujourd'hui la société post-industrielle réclame à corps et à cris un "citoyen-producteur-consommateur" capable d'initiatives, capable de s'adapter très vite aux transformations sociales comme aux transformations professionnelles, capable donc à tout moment de devenir "autre". Les recherches sur les méthodologies propres à l'embauche des jeunes, montrent que le niveau d'étude sert au recruteur à cerner rapidement un niveau de connaissances, mais que, ce qui est déterminant se sont les qualités personnelles du candidat et en particulier ses qualités lui permettant de faire face à l'imprévu, de s'adapter rapidement à une situation nouvelle et de savoir créer des solutions.

Comment ce discours peut-il se tenir face à une école qui fonctionne toujours sur un modèle unique d'inclusion, qui, à l'évidence ne peut développer les capacités et les compétences adaptatives d'un sujet, mais en fait au contraire un objet "pré-formé" à une tâche et donc non formé à une autre ?

La réponse socio-politique qui tenterait de dire que cette école ne se transforme pas dans le sens demandé parce que, si elle le faisait, une partie du pouvoir des classes dominantes risquerait d'être perdue et récupérée par les classes laborieuses, est trop simple, voire simpliste, même si elle est fondamentalement vraie.

Pour répondre plus précisément à cette question nous formulons une hypothèse:

- l'école est une institution qui a beaucoup de mal à se transformer parce qu'elle fonctionne essentiellement sur les deux derniers niveaux que nous
- avons présentés pour traiter la violence née de la diversité. L'école nie sa propre violence et donc ne peut admettre l'existence de l'autre. Ce faisant elle déshumanise l'enfant, le désincarne et n'en fait qu'un "élève-devant-être-à-son-image."

La rencontre avec l'autre porteur du non-moi, renvoie au fantasme de la perte de cette permanence et, au contraire de "devenir autre". C'est le fantasme de devenir "un autre" qui est en jeu. Il renvoie donc à la pulsion de mort. La rencontre avec l'étranger menace l'équilibre interne, le narcissisme identitaire. L'altérité, portée par toute différence par toute diversité est toujours menaçante et perçue comme destructrice. Pour se défendre

contre cette menace, pour ne pas sombrer dans le métissage ou pire dans l'autre, pour maintenir son unicité, sa "pureté", la pulsion de mort nie l'autre en nous même. La pulsion de mort est excluante de l'autre en nous parce qu'il devient menaçant pour notre intégrité.

Si nous appliquons ceci à tout acte d'éducation, la rencontre avec l'enfant, avec les enfants est évidemment la rencontre avec la différence qui nous renvoie à l'enfant en nous ce que nous ne pouvons admettre puisque nous pensons ne pas pouvoir être parent ou éducateur et enfant en même temps. Un indicateur serait le lieu d'où l'erreur peut venir dans l'espace pédagogique. Bien sûr, le maître ne se trompe pas, en tout cas ne se donne pas le droit de l'avouer aux enfants. Excluant de nous cette partie nous-même, nous ne pouvons que nous penser comme "éducateur de race pure" ou comme parent idéal. Pour cela nous ne pouvons que nier "les enfants" pour les "clôner" tous sur un modèle unique, d'un enfant mort à son propre désir et ne pouvant qu'admettre le notre. Comment accueillir alors l'enfant qui se rebelle à cet ordre pur sinon en le niant, en l'excluant voire en le tuant. La violence des enseignants contre les enfants est là. Nous aimons ceux qui se laisse tuer et haïssons les rebelles, ceux qui veulent vivre.

Ceci nous permet de comprendre pourquoi les réformes en France ne sont pas ou peu appliquées. Les réformes d'état se heurtent à cette culture propre du système d'enseignement portée par les enseignants à leur insu. C'est d'un changement de culture dont il s'agit, et nous savons bien qu'un tel changement ne se fait que sur plusieurs générations, à condition que l'on ait le courage de le débiter.

Autor

Jean Biarnès

Professeur en Sciences de l'éducation Université Paris 13.

Como citar este artigo:

BIARNÈS, Jean. Education , diversité et espaces de création à l'école. **Revista Moçambrás: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.mocambras.org>>. Publicado em: março 2007.